

Ulrike Nespital

Entwicklung rhetorischer Vortragskompetenzen im Seminar – Ergebnisse einer Pilotstudie

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beinhaltet die Evaluierung eines Seminars, welches das Halten von Referaten thematisiert und in dem die Verbesserung der Vortragsqualität von Studierenden im Vordergrund steht. Im Fokus steht die Wirkung der angewandten Lehrmethoden. Dabei wurden die eigenen Fähigkeiten und Empfindungen der zehn Kursteilnehmenden zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf des Kurses abgefragt. Des Weiteren wurde die Vortragsqualität der Studierenden anhand eines rhetorischen Kriterienkatalogs beurteilt. Diese Beurteilung erfolgte durch drei Sprechwissenschaftler/innen und drei Psychologiestudierende. Die Ergebnisse zeigen eine Verbesserung der Vortragsweise bei den Studierenden in einem Vorher-Nachher-Vergleich und sprechen somit für die Wirksamkeit des Kurskonzeptes.

Schlüsselwörter

Vortragsqualität, Vortragsangst, Selbstwirksamkeit, Akzeptanz und Nützlichkeit von Feedback, Schlüsselkompetenz

Impact and results of a pilot study involving rhetorical presentation skills - development in a seminar.

Abstract

The following study evaluates effectiveness of teaching methods used in the course, “How to Deliver Effective Presentations,” in which improving the quality of students’ presentations was the focal point of interest. Ten students were surveyed at different times throughout the course about their abilities and perceptions. Other aspects involving the quality of the course were evaluated with the help of an assessment grid. The evaluation of the data was carried out by three speech scientists as well as three Psychology students. The results show an improvement in student presentation delivery in a before-after comparison and confirm the effectiveness of the course concept.

Keywords

Quality presentations, public speaking anxiety, self-efficacy, acceptance and usefulness of feedback, key competence

1 Einleitung

Der Bedarf an rhetorischen Kompetenzen in Studium und Beruf ist hoch. Dennoch werden diese meist nicht in der Fachlehre berücksichtigt und die Studierenden haben somit wenig Möglichkeiten, sich innerhalb ihres Studiums rhetorisch weiterzubilden. Im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) wird seit 2012 das Projekt Einstieg mit Erfolg (seit 2016 Einstieg mit Erfolg 2020) an der Justus-Liebig-Universität Gießen gefördert, welches am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) verortet ist. Hier werden fächerübergreifende Study-Skills-Kurse, u.a. im Bereich der mündlichen Kommunikation, angeboten, deren Konzepte fortlaufend auf Basis der Ergebnisse der Begleitforschung angepasst werden. Die Entwicklung rhetorischer Kompetenzen bei Studierenden im Rahmen eines Rhetorikseminars ist bisher jedoch wenig erforscht. Die vorliegende Studie ist dem Ansatz Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) zuzuordnen, da es sich um eine Studie zur eigenen Lehre (Huber et al., 2014) handelt. Ziel ist es, ein selbst konzipiertes Lehrkonzept zu evaluieren und zu etablieren. Das Konzept soll die Basis für fachspezifische Seminare bilden, bei denen die Vortragsweise als Schlüsselkompetenz in die Fachlehre integriert wird. Im Folgenden werden ein Lehrkonzept beschrieben, das die Schlüsselkompetenz des Vortragens beinhaltet, sowie die Evaluationsergebnisse des entsprechenden Seminars vorgestellt. Das Lehrkonzept stützt sich auf den grundlegenden sprechwissenschaftlichen Ansatz von Geißner (1988), dessen Begrifflichkeit der rhetorischen Kommunikation sich neben der Gesprächsrhetorik auf die Rederhetorik bezieht (siehe Kapitel 2.2) und bis heute in der sprechwissenschaftlichen Praxis einen großen Einfluss hat (Neuber, 2013). Basierend auf der Annahme, dass eine gute Rhetorik auf der inneren Haltung und Glaubwürdigkeit des Redners/der Rednerin beruht, stehen das reflektierte Sprech- und Hörverstehenshandeln im Vordergrund.

Das Lehrkonzept orientiert sich außerdem an den Ergebnissen der Studie zur Effektivität von Rhetorikkursen (Nespital, 2016), in welcher anhand der subjektiven Selbsteinschätzung von 141 Studierenden vor und nach rhetorischen Kursen eine signifikante Verbesserung rhetorischer Fähigkeiten und eine signifikante Abnahme der Sprechangst festgestellt werden konnte. Da bisher die Quantifizierung des Effektes lediglich als subjektiver Eindruck nachgewiesen werden konnte und damit ein empirischer Beweis fehlt, soll mit dieser Studie die Wirksamkeit des Kurskonzeptes durch sowohl subjektive als auch objektive deskriptive Analysen untersucht werden.

Das vorliegende Kurskonzept beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Situationsanalyse sowie Übungen zu Feedback- und Vortragstechniken. Die Wirkung der angewandten Lehrmethoden wurde durch Psychologiestudierende evaluiert und durch Videoanalysen ergänzt. Zum einen wurden die eigenen Fähigkeiten und Empfindungen zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf des Kurses abgefragt und die Qualität der Vorträge durch verschiedene Teilnehmende anhand eines rhetorischen Kriterienkatalogs beurteilt; zum anderen wurden die Videoaufzeichnungen durch Beurteiler/innen, die sowohl aus sprechwissenschaftlichen Fachexpert/inn/en als auch aus fachfremden Personen bestand, ausgewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen insgesamt eine Verbesserung der Vortragsweise bei

den Studierenden. Die vorliegende Pilotstudie soll eine Übersicht entwickelter Lehrmethoden und deren Untersuchungsmöglichkeiten darbieten.

2 Fachwissenschaftliche Grundlagen der SeminarKonzeption

2.1 Rhetorische Kompetenz als Schlüsselkompetenz

In dem vorliegenden Artikel wird ein Seminar vorgestellt, das die Vermittlung der Schlüsselkompetenz des rhetorischen Vortragens beinhaltet. Im weiteren Verlauf wird der Begriff „Schlüsselkompetenz“ verwendet. In der Literatur gibt es zahlreiche Definitionen und Synonyme zu diesem Begriff; beispielsweise wird häufig nicht zwischen Schlüsselkompetenz und Schlüsselqualifikation unterschieden (Bahl, 2009). Der Begriff der Schlüsselqualifikation wird seit 1974 durch Mertens, der als Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung einen Aufsatz zum gesellschaftlichen Stellenwert von Schlüsselqualifikationen veröffentlichte (Mertens, 1974), diskutiert. Die definitorischen und theoretischen Grundlagen von Schlüsselkompetenzen sowie deren aktueller Forschungsstand wurden von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in dem vierjährigen Projekt „Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)“ ausgearbeitet und zusammenfassend dargestellt (Bahl, 2009). Dabei standen, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Aspekte wie Digitalisierung und Globalisierung, Kompetenzen im Mittelpunkt, die die persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung sowie die aktive und verantwortungsbewusste Teilnahme in der Wirtschaft und Gesellschaft betreffen.

„Selektionskriterien für Schlüsselkompetenzen sind dabei, ob sie a) zu wertvollen Ergebnissen für Gesellschaft und Individuum beitragen, b) dem Einzelnen helfen, sich wichtigen Anforderungen in einer großen Bandbreite von Zusammenhängen zu stellen (Transversalität), und c) nicht nur für Spezialisten, sondern für alle Individuen von Bedeutung sind (Universalität).“ (ebd., S. 30)

Insgesamt betreffen die festgelegten Schlüsselkompetenzen die selbstbezogenen, sachbezogenen und sozialen Kompetenzen und meinen damit im Kontext eines Fachstudiums außerfachliche Kompetenzen, die Studierende zur erfolgreichen Ausübung des entsprechenden Berufes erwerben sollten.

In der Pilotstudie geht es um die Aneignung rhetorischer Kompetenzen im Sinne der Fähigkeit, einen Vortrag hörerorientiert, situationsangemessen, kompetent und medienvermittelt zu präsentieren. Einzuordnen ist diese Schlüsselkompetenz unter Soziale Kompetenzen, da das Vortragen in einer sozialen Situation geschieht (Franck, 2000). Gleichmaßen geht es im vorliegenden Lehrkonzept aber auch um das Aneignen selbstbezogener Kompetenz, da das Auseinandersetzen der Studierenden mit den eigenen Schwächen und Stärken, der Wirkung auf andere und der Selbstwahrnehmung in einer Vortragssituation eine Selbstreflexion erfordert und die Entwicklung von Selbstsicherheit im Auftreten mit sich bringen soll. Dabei spielen die Zusammenhänge zwischen der intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation, den Grundbedürfnissen und der persönlichen Wahrnehmung im Hinblick auf die eigene Selbstwirksamkeit und den persönlichen

Selbstwert eine wesentliche Rolle (Lange, 2009). Im Folgenden werden die genannten Begriffe definiert und miteinander in Zusammenhang gebracht.

2.2 Definitionen

Der hier verwendete Begriff „Rhetorische Kompetenzen“, welche als Lernziel des Seminars zu betrachten sind, beinhaltet die Kriterien der Rederhetorik, die ihren Ursprung in der Theorie der mündlichen Kommunikation bei Geißner (1988) hat.

„‘Rhetorische Kommunikation‘ nach Geißner zielt also auf die Erforschung und Vermittlung verantwortlichen und verantwortungsbewussten sprechkommunikativen Handelns und distanziert sich von – auch heute noch, insbesondere in der ‚Ratgeberliteratur‘ reichlich vorhandenen – begrifflichen Vorstellungen, die den Erwerb von Techniken und Formmitteln als zentralen Gegenstand des Fachs ‚Rhetorik‘ betrachten.“ (Neuber 2013, S. 102)

Der Lehransatz steht in enger Verbindung mit der Selbstwirksamkeit, die die Überzeugung eines Menschen von sich selbst beschreibt, nämlich dass dieser es schafft, in einer bestimmten Situation eine angemessene Leistung zu erbringen. Dies geht mit einer persönlichen Erwartungshaltung an die eigene Leistung sowie das eigene Interesse einher und steht in engem Zusammenhang mit der Lernmotivation, die ein Mensch mitbringt. Diese „[...]“ entsteht aufgrund von unterschiedlichen Motiven der Anreizstruktur der Situation und der wahrgenommenen Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit“ (Lange, 2009, S. 87). Diese Motive können intrinsischen oder extrinsischen Charakter haben bzw. gleichermaßen vorhanden sein. Während die intrinsische Motivation aus dem Grund heraus, eine Sache für sich persönlich lernen zu wollen, ohne dafür von außen durch Noten oder Ansehen belohnt zu werden, gesteuert ist, entsteht die extrinsische Motivation durch das Auferlegen äußerer Zwänge oder Pflichten (ebd.). Deci und Ryan (1993) unterscheiden zwischen verschiedenen Stufen der extrinsischen Motivation: Die erste und unterste Stufe (Externale Regulation) beinhaltet ausschließlich eine fremdbestimmte Form, die zwar zu Lern- bzw. Leistungserfolg führen kann, jedoch lediglich solange, wie die Anreizstrukturen von Belohnung und Strafe von der Person wahrgenommen werden. Die zweite Stufe wird als Introjektion bezeichnet und bezieht ein geringes Maß an Selbstbestimmtheit mit ein. Auf dieser Stufe macht ein Mensch seinen Lern- bzw. Leistungserfolg von den Erwartungen anderer Personen (wie Vorbilder) abhängig. Die dritte Stufe wird als Identifikation bezeichnet und bezieht ein höheres Maß an Selbstbestimmtheit ein. Hier empfindet die Person das zu Lernende selbst als bedeutsam. Als höchste Stufe wird die Integration genannt. Die lernende Person integriert den Lerngegenstand in ihr persönliches Wertesystem. Das Gelernte bezieht sie in ihre eigenen Ansichten und Handlungen mit ein. Auf dieser Stufe ist die höchste Form der Selbstbestimmung vorhanden (ebd.). Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass das optimale Anforderungsniveau erreicht ist, wenn die Lernenden weder über- noch unterfordert sind (Deci, 1975; Csikszentmihalyi, 1975/dt. 1985, zit. n. Deci/Ryan, 1993).

Jeder Mensch bringt ein gewisses Maß an kognitiven Erwartungen an die Lerneffekte mit und stellt subjektive Prognosen zu den eigenen Fähigkeiten auf. In Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit (1998) wird diese „[...]“ „als die Erwartung einer Person, jene Handlungen erfolgreich durchzuführen, die zum Erreichen eines Ziels notwendig sind“ (Brand-

stätter & Otto, 2009, S. 22), definiert. Diese Erwartungen sind auf eine oder mehrere Tätigkeiten beschränkt und können in ihrer Intensität variieren. Bandura unterscheidet zwischen Ergebniserwartung und Wirksamkeitserwartung. Ersteres bezieht sich auf die Erwartung, dass die Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt, während die Wirksamkeitserwartung die Erwartung meint, eine Handlung in einer bestimmten Situation ausführen zu können (ebd.).

Davon ausgehend, dass das Halten der zwei Vorträge in dem hier beschriebenen Seminar als Tätigkeit gesehen werden kann, lässt sich die Definition der Selbstwirksamkeit und die damit verbundenen Erwartungen von Bandura hier anwenden. Die Studierenden erwarten als Ergebnis eine Verbesserung ihrer eigenen Vortragsweise. Als Wirksamkeitserwartung ist hier die Handlung des Vortragens von zwei Referaten zu sehen, die in einem Blockseminar von vier aufeinanderfolgenden Tagen vollzogen wird. Die Erwartungen an die persönliche Wirksamkeit beeinflussen nach Bandura sowohl die aufgabenbezogene Anstrengung als auch die Dauer der Aufrechterhaltung dieser Anstrengung. Dies hat zur Folge, dass Individuen mit hoher Selbstwirksamkeit in diversen Kontexten (z.B. Sport, Arbeit, Schule) höhere Leistungen erbringen als Personen mit niedrig ausgeprägter Selbstwirksamkeit (Moritz et al., 2000; Stajkovic et al., 1998; Lent et al., 1994). Hier hat das erhaltene Feedback einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Die wahrgenommenen Kompetenzen und intrinsische Motivation von Lernenden können durch positives autonomieförderndes Feedback im Sinne eines informativen Feedbacks gesteigert werden, während negatives Feedback zu einer Abnahme der intrinsischen Motivation führen kann. „Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung. Entscheidend ist auch die eigene Wertschätzung des Handlungsziels auf der Basis intrinsischer oder integrierter extrinsischer Motivation“ (Deci/Ryan, 1993, S. 231). Zudem zeigt sich in einer Studie von Chemers und Garcia (2001), dass Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext einen positiven Einfluss auf die Leistung und den konstruktiven Umgang mit Stress hat. Da die Reduzierung von Stress, welcher sich in Sprechangst äußert, eine wesentliche Erwartung bei den Studierenden ist, hängt die Erhöhung der Selbstwirksamkeit eng mit der Reduzierung von Sprechangst zusammen. Der Begriff Sprechangst wird in der vorliegenden Untersuchung synonym zur Rede-/Vortragsangst behandelt und von Beushausen als Sprechsituationsangst definiert. Die Symptomatik kann sich sowohl kognitiv (z.B. Gedanken um eigenes mögliches Versagen) als auch physiologisch (z.B. Erröten, veränderte Atemfrequenz) äußern (Beushausen, 2017). Sprechangst tritt als Gefühl in der Situation auf, in der eine Person vor einer Gruppe reden muss, und äußert sich durch körperliche Symptome wie körperliches Zittern, Beeinträchtigungen der Stimme oder auch sprech-sprachliches Fehlverhalten (Tarr-Krüger, 1993). Gerade das Halten von Referaten und das generelle Reden vor Publikum stellen für viele Studierende eine Herausforderung dar. Stark ausgeprägte Aufregung, Selbstzweifel und Sprechangst können das Halten von Referaten beeinflussen und eine Vielzahl negativer Konsequenzen, wie beispielsweise schlechte Noten oder Vermeidungsverhalten, mit sich ziehen (Gobermann et al., 2011). Auch nach Daly et al. (1995) sind die Voraussetzungen für einen qualitativ guten Vortrag bei Studierenden, die eine hohe Sprechangst haben, ungünstig.

3 Untersuchungsgegenstand

3.1 Lehrkonzept des Seminars

Das Seminar „Kompetent Referate halten“, in dem das mündliche Referieren im Vordergrund steht, wird am ZfbK der Justus-Liebig-Universität Gießen additiv angeboten und richtet sich an Studierende aller Studiengänge. Es umfasst insgesamt 30 Arbeitseinheiten und wird als Blockveranstaltung an vier aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. Bei regelmäßiger und aktiver Teilnahme (Halten von zwei Referaten) sowie dem Einreichen einer schriftlichen Selbstreflexion nach Abschluss des Seminars erhalten die Studierenden zwei Credit Points. Es beinhaltet einen Theorieteil, Übungen in Kleingruppen sowie jeweils von jedem Studierenden zwei zu haltende Referate, die mit Hilfe einer Kamera aufgezeichnet werden. Die Referate sind nicht thematisch festgelegt. Den Studierenden wird jedoch empfohlen, ein für ihr Studium relevantes Thema zu wählen. Dies wird von den Studierenden dankbar angenommen, sodass diese häufig ein in ihrem Studiengang zu haltendes Pflichtreferat wählen. Zu Beginn werden Erwartungen der Studierenden abgefragt sowie die Lernziele des Seminars erläutert. Diese lauten wie folgt:

- Die Studierenden können die Regeln der Kommunikation, verschiedene Redetypen sowie Struktur, Aufbau und rhetorische Kriterien eines Referats benennen, analysieren und in die Praxis umsetzen.
- Sie können Feedbackregeln erläutern und Feedback auf Basis rhetorischer Beurteilungskriterien kompetent geben und annehmen.
- Des Weiteren können sie eigene kommunikative Verhaltensmuster reflektieren und ihre Vortragsweise einschätzen.
- Sie sind in der Lage, Referate mit weniger Aufregung und mehr Sicherheit zu halten.

3.2 Ablauf des Seminars

Zunächst sollen die Studierenden sich bewusst machen, um welche Form der Kommunikationssituation es sich bei einem Vortrag handelt. Dazu dient das Sprechsituationenmodell Geißners, da es das rhetorische Sprechhandeln und das sprechkommunikative Rollenhandeln sowie die situativen Bedingungen der Kommunikationssituation verdeutlicht. (Neuber, 2013)

„[D]ie Praxis der Rhetorik (und darin eingeschlossen die Angewandte Rhetorik in der Lehre) [zielt] auf bewusst reflektierte gemeinsame Sinnkonstitution und daraus erfolgreiches gemeinsames Handeln“ (ebd., S. 105) ab.

Im Unterricht können die Studierenden im Verlauf des Seminars ihre Fähigkeiten des Sprechdenkens und Hörverstehens an Übungen wie dem „Kontrollierten Dialog“ (Antons, 2011) anwenden, analysieren und reflektieren. Um den wissenschaftlichen Vortrag einordnen zu können, lernen die Studierenden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen **Redearten** wie der Meinungs- und Agitationsrede kennen (Meyer 2013a). Des Weiteren wird die Entwicklung der Redearten erläutert, die schon von Aristoteles definiert wurden und seither stets an die aktuellen Gegebenheiten angepasst wurden.

Um eine gute Vorbereitung des wissenschaftlichen Vortrags zu garantieren, erarbeiten sich die Studierenden, welche **Kriterien** für das Publikum hörerbfreundlich sind, so dass sie sowohl aus Sicht der referierenden Person ihre eigene Vortragssituationen vorbereiten als auch die Perspektive der Hörerschaft einnehmen können. Diese sollen den Studierenden bewusst machen, inwieweit das Zielpublikum einen Vortrag wahrnimmt und beurteilt. Des Weiteren sollen die Studierenden selbst anhand des Kriterienkatalogs, der angelehnt an Geißner und Gutenberg (ebd. 2013) von der Autorin erstellt wurde, die Vorträge ihrer Mitstudierenden analysieren und beurteilen. Um dies adäquat umzusetzen, wenden sie die **Feedbackregeln** (Meyer 2013b) an. Die Kenntnis und Anwendung dieser Regeln erhöhen die Bereitschaft zur Akzeptanz von Feedback. Nur wenn Feedbackregeln eingehalten werden, kann ein effektives und konstruktives Feedback umgesetzt und angenommen werden. Die Funktion des Feedbacks spielt im Seminar eine entscheidende Rolle. Das Beobachtendenfeedback soll mit dem Videofeedback verglichen und mit der eigenen Person und Vortragsweise in Zusammenhang gebracht werden. Ziel ist es, mögliche Diskrepanzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu reduzieren und die Selbstwirksamkeit zu steigern. Als Übung für die Einschätzung, wie sich die Wirkung auf andere und sich selbst äußert, wird das von Luft und Ingham entwickelte **Johari-Fenster** (Luft, 1971; Neuber, 2013) angewendet. Die Studierenden bekommen die Aufgabe, sich selbst anhand verschiedener Kommunikationssituationen mit unterschiedlichen Hörergruppen auseinanderzusetzen und einzuschätzen, inwieweit die öffentliche bzw. private Person in verschiedenen Kontexten dominiert und wie klein bzw. groß ggf. der blinde Fleck bei verschiedenen Zielgruppen ist. Durch diese Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung und Einschätzung der Wirkung auf andere ist die Voraussetzung zur Selbstanalyse und -reflexion der eigenen Vortragsweise gegeben. An dieser Stelle wird ebenfalls eine mögliche Vortragsangst thematisiert und in der Gruppe diskutiert. Es werden Symptome der Sprechangst sowie Ursachen und Umgangsmöglichkeiten besprochen. Ziel des Seminars ist es u.a., diese Ängste durch das Beobachtenden- und Videofeedback abzubauen. Weiterhin wird zur Vorbereitung des Vortrags mit der **Situationsanalyse** gearbeitet, die das Sprechsituationsmodell (Meyer, 2013a; Geißner, 1988) beinhaltet und deren Anwendung nicht nur bei einem Vortrag, sondern in jeglichen Kommunikationssituationen nützlich ist. Wesentlichen Einfluss hat die Situationsanalyse auf Sprechhaltung, Motivation und Intention.

Am Ende des Seminars schreiben die Studierenden eine Selbstreflexion, die sich mit folgenden Fragen beschäftigen soll:

- a. Mit welcher Erwartung bin ich in das Seminar gegangen?
- b. Welche Beurteilungskriterien wurden mir im Beobachtenden-Feedback nach meinen Vorträgen gegeben?
- c. Wie habe ich das Beobachtenden-Feedback beim Schauen der jeweiligen Aufzeichnung in Verbindung bringen können? Bei welchen Feedbackaussagen stimme ich zu, bei welchen nicht und warum?
- d. Was hat sich an meiner Vortragsweise im Vergleich des ersten und zweiten Vortrags verändert?
- e. Was sind meine Stärken beim Vortrag? Wo liegen meine Schwächen und was möchte ich ggf. verändern?

- f. Was sind meine Erkenntnisse in Bezug auf meine Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. -wirkung? Gibt es Diskrepanzen und wenn ja, welche?
- g. Was hat mir in dem Seminar persönlich am meisten gebracht?

Ziel der Selbstreflexion ist die persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen rhetorischen Fähigkeiten, Unsicherheiten und besonders der eigenen Wirkung auf andere und sich selbst.

Auf Basis des Lehrkonzeptes wurde ein Wirkmodell (Abb. 1) erstellt, um die vermuteten Wirkbeziehungen grafisch darzustellen. Zunächst erfolgt der Wissenserwerb durch den theoretischen Input bei den Studierenden, bevor diese ihr erstes Referat halten. Es wird davon ausgegangen, dass das erworbene Wissen schon im ersten Referat angewendet wird und somit als Wirkfaktor fungiert. Die Vorträge werden anschließend durch die Teilnehmenden, die Kursleitung die Referierenden selbst mithilfe der Videos bewertet. Dabei bekommen die Referierenden nach ihren jeweiligen Vorträgen zunächst die Möglichkeit, ihre eigene Wahrnehmung während des Vortrags zu beschreiben und ihre Wirkung auf die anderen Teilnehmenden einzuschätzen. Im Anschluss daran erfolgt das Feedback der Kursteilnehmenden und zuletzt der leitenden Lehrperson, die das Feedback ggf. durch Hilfestellungen und Übungen erweitert. Ein Einblick in das Video soll den Referierenden die Möglichkeit geben, sich selbst ein Feedback zu geben und dieses mit dem Beobachtenden-Feedback im Hinblick auf mögliche Übereinstimmungen oder Diskrepanzen zwischen der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmung abzustimmen. Dieser Abgleich des Gesagten und des Selbst- und Fremdbildes nimmt Einfluss auf das Problembewusstsein und die daraufhin erfolgende Identifikation von Verbesserungsmöglichkeiten. Haben alle Teilnehmenden ihren ersten Vortrag gehalten, wird ein Körper-Stimmtraining durchgeführt sowie Übungen, die von Gesprächsübungen zur Füllwörterreduzierung bis hin zu Stegreifreden, um das spontane Sprechdenken zu üben, reichen können. Je nach Bedarf und Gruppe werden die Übungen entsprechend angepasst. Ist dieser Vorgang durchlaufen, wird zwei Tage später ein zweites Referat gehalten. Hier sollen die Erfahrungen und Erkenntnisse des ersten Vortrags miteinfließen. Die Auswertung erfolgt auf die gleiche Weise wie nach dem ersten Referat mit der zusätzlichen Rückmeldungsmöglichkeit des Vergleichs zum ersten Vortrag.

Insgesamt soll dieser Prozess zu einem Gewinn an Kontrolle bei den Studierenden führen. Die neugewonnene Sicherheit soll eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit als auch eine Reduzierung der Sprechangst bewirken, was wiederum die Vortragsqualität steigern soll.

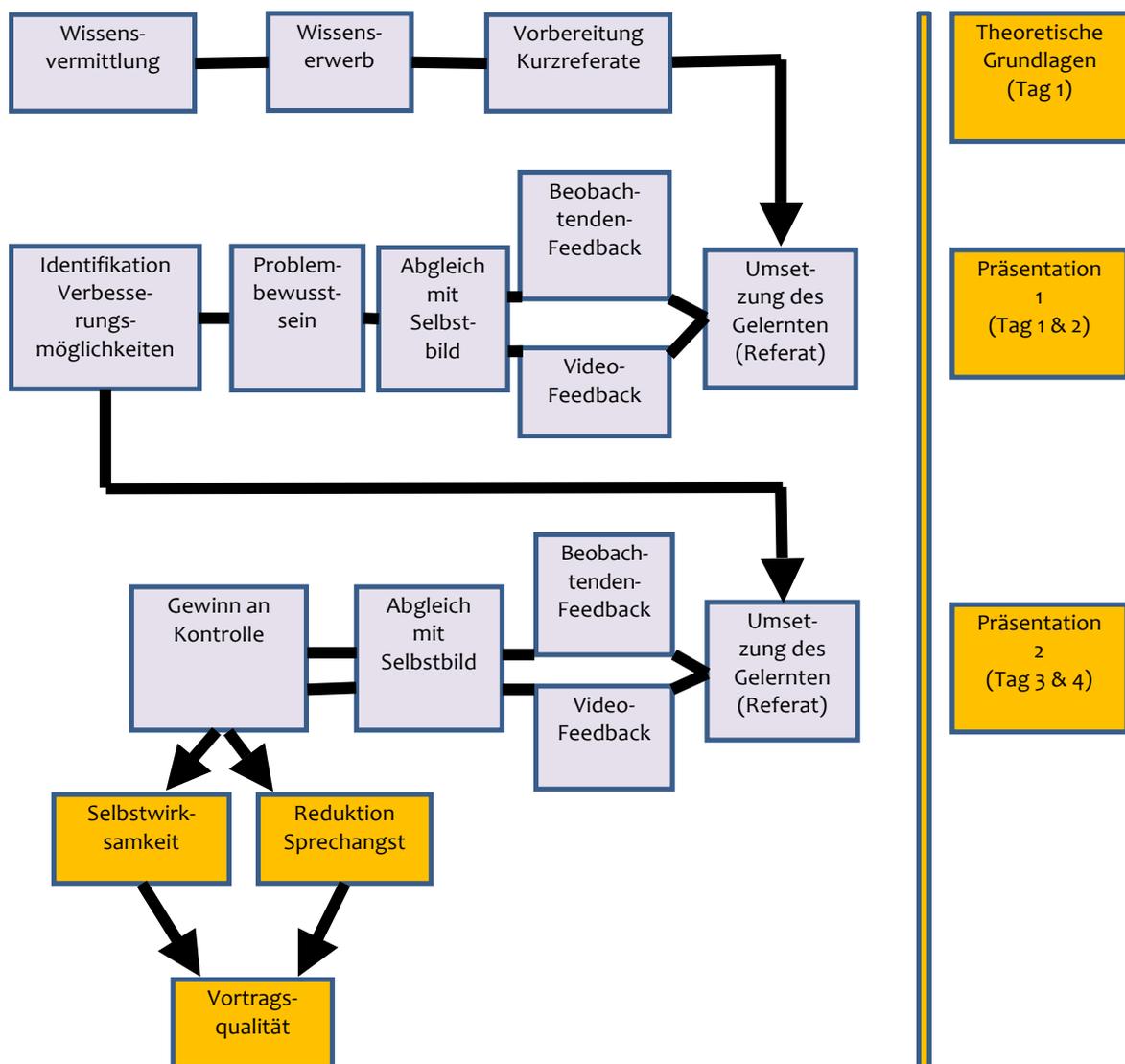


Abb. 1: Wirkmodell des Seminars „Kompetent Referate halten“

3.3 Fragestellungen und Annahmen

Basierend auf diesen Überlegungen wurden die Konstrukte Vortragsangst und Selbstwirksamkeit als mögliche Wirkfaktoren im Hinblick auf die Vortragsqualität festgelegt. Insgesamt wurde davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung der Studierenden mit der vermittelten Theorie, den rhetorischen Übungen, eigenen Vorträgen sowie dem Beobachtenden- und Video-Feedback sowohl ihre eigene Vortragsweise verbessern als auch ihre Sprechangst reduzieren und damit einen besseren Umgang mit ihrer Aufregung entwickeln würden. Es wurde erwartet, dass dies sich sowohl in der subjektiven Einschätzung der Studierenden als auch in der objektiven Beurteilung der Beobachtenden während des Vortrags und der anschließenden Videoanalyse zeigen würde. Insgesamt ergaben sich folgende Fragestellungen:

a. Wirkt sich das Seminar positiv auf die Vortragsqualität aus?

Es wird erwartet, dass sich die Vortragsqualität der Studierenden insgesamt verbessert. Jedoch ist nicht davon auszugehen, dass dies in Bezug auf alle Kriterien (siehe Kriterienkatalog) erfolgt, da zwischen kurzfristig und langfristig veränderbaren Kriterien unterschieden werden muss. Kriterien, bei denen eine Veränderung angenommen wird, betreffen die Bereiche Allgemeines Auftreten (z.B. Beginn einer Rede), Rhetorische Fähigkeiten (z.B. freies Sprechen, Nutzung von Füllwörtern) und Ansprechhaltung (z.B. Blickkontakt). Veränderungen von Kriterien zur Stimme oder Sprechweise werden nicht erwartet, da diese ein langfristiges, intensives Trainings erfordern.

b. Sinkt die Vortragsangst im Verlauf des Seminars?

Studierende, die ein hohes Maß an Vortragsangst mitbringen und an diesem Seminar freiwillig teilnehmen, um diese Angst abzubauen, sollen durch die Möglichkeit, ein Referat zu einem selbstgewählten Thema zu halten, ohne mit einer Note bewertet zu werden, eine positive Erfahrung machen. Dadurch, dass alle Teilnehmenden aus ähnlichen Gründen teilnehmen und alle ein Referat vor der Kamera halten müssen, kann dies schon eine Reduzierung der Sprechangst mit sich bringen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Studierenden durch ihre Selbsterfahrung der Außenwirkung sicherer im Auftreten werden. Häufig glauben die Studierenden, dass ihnen ihre eigene Wahrnehmung der Aufregung in gleichem Maße anzusehen sei. Die Erfahrung aus den Seminaren zeigt jedoch, dass die Mitstudierenden die Aufregung der referierenden Person als wesentlich geringer wahrnehmen als diese selbst. Da der/die Referierende dies durch das Beobachtenden-Feedback allein häufig nicht glauben kann, ist das Videofeedback hier hilfreich. Viele Studierende, die unter Vortragsangst leiden, beschreiben in der Selbstreflexion die durch das Anschauen der Videoaufzeichnung gewonnene Erkenntnis, dass ihre persönlich empfundene Aufregung in dieser Form nicht sichtbar sei. Somit ist davon auszugehen, dass u.a. diese Tatsache Einfluss auf die Vortragsangst im Sinne einer Reduzierung hat. Des Weiteren ist im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie zur Effektivität von Rhetorikkursen (Nespital, 2016) zu erwarten, dass die Entwicklung bzw. Verbesserung der rhetorischen Kompetenzen im Seminar mit einer Reduzierung der Sprechangst einhergeht.

c. Erhöht sich die Selbstwirksamkeit im Verlauf des Seminars?

In Bezug auf das hier untersuchte Seminar ist davon auszugehen, dass die Studierenden überwiegend intrinsisch motiviert sind, da es sich um ein additives Angebot handelt, welches eine freiwillige Teilnahme voraussetzt. Es gilt jedoch zu beachten, dass bei einigen Studierenden in der Vorstellungsrunde des Seminars berichtet wird, dass ihr Studium Seminare mit verpflichtenden Fachreferaten beinhaltet und das freiwillige Angebot gewissermaßen als Pflicht für den Erfolg des Studiums gesehen wird. Diese Studierenden bringen neben ihrer intrinsischen Motivation auch einen Anteil an extrinsischer Motivation mit, wobei diese nach der Einordnung von Deci und Ryan (1993) in die dritte Stufe einzuordnen ist. Die

Erfahrung zeigt, dass die Studierenden eine hohe Erwartung an die Verbesserung ihrer rhetorischen Fähigkeiten haben. Dies wird vor allem in dem Wunsch eines konstruktiven Feedbacks geäußert. Um die von Deci und Ryan (1993) oben beschriebene Steigerung der wahrgenommenen Kompetenzen und intrinsischen Motivation auszulösen, erfolgt das Feedback im Seminar sowohl streng nach Feedbackregeln als auch nach vorgegebenen Kriterien. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden nicht nur ihre rhetorischen Kompetenzen im Sinne der Vortragsfähigkeiten verbessern, sondern auch ihre Sprechangst reduzieren und damit ihre Selbstwirksamkeit steigern.

d. Wie nützlich schätzen die Teilnehmer/innen das Feedback ein?

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die mit Hilfe der Kombination aus Beobachtenden- und Videofeedback geschult werden soll, ist ein wesentlicher Bestandteil des Seminars. Da das Feedback nach vorgegebenen Kriterien und damit konstruktiv erfolgt, bekommen die Studierenden die Möglichkeit, an den zu verbessernden Aspekten zu arbeiten sowie durch das Wissen um ihre Stärken selbstsicherer im zweiten Referat aufzutreten. Daher wird davon ausgegangen, dass das Feedback einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hat und die Studierenden das Feedback als nützlich einschätzen.

4 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Evaluierung des Seminars stellt sich die Frage, inwieweit die Kurs teilnehmenden von den Inhalten des Kurses profitieren. Dabei ist zu überprüfen, ob das Seminar geeignet ist, die Vortragskompetenz der Teilnehmenden zu verbessern, deren Sprechangst zu reduzieren sowie deren Selbstwirksamkeit zu stärken. Des Weiteren wird untersucht, ob die Teilnehmenden die verschiedenen Feedbackformen als nützlich für die Verbesserung ihrer Vorträge einschätzen. Da die verbesserte Einschätzung der rhetorischen Fähigkeiten nach Abschluss eines Rhetorikkurses in Zusammenhang mit der Reduzierung der Sprechangstsymptomatik (Nespital, 2016) stehen, wird analysiert, welche Inhalte und Aspekte sich positiv auf das Erreichen der didaktischen Lernziele auswirken. Die Studie wird von der Autorin durchgeführt, unterstützt durch ein Evaluationsteam, das aus drei Studierende im vierten Semester besteht, die im Rahmen eines Projektseminars ihres Psychologiestudiums eine Seminarevaluierung durchführen sollen.

4.1 Stichprobe

Das Seminar besteht aus zehn Studierenden (sieben weiblich, drei männlich), deren Teilnahme freiwillig erfolgt. Zwei Teilnehmende studieren die Studiengänge Wirtschaftswissenschaften, zwei weitere Bildung und Förderung in der Kindheit (BFK) und zwei weitere Sprache-Literatur-Kultur (SLK). Drei weitere Testpersonen studieren jeweils Geographie, Lehramt und Moderne Fremdsprachen, Kultur und Wirtschaft (MFKW). Eine Teilnehmerin belegt keinen Studiengang. Aus dem im Folgenden beschriebenen Allgemeinen Fragebogen (AFR) geht hervor, dass acht von zehn Studierenden als Grund für die Teilnahme am

Seminar angeben, die eigene Vortragsqualität verbessern zu wollen. Die Rücklaufquote der Fragebögen beträgt 100%.

4.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt durch verschiedene Fragebögen und einen Kriterienkatalog. Am ersten Kurstag werden im Anschluss an den Theorieteil die Daten zur Selbstwirksamkeit und Vortragsangst anhand des Fragebogens SPF erhoben. Während der Kurzreferate am ersten und zweiten Kurstag wird die Vortragsweise der jeweils Referierenden durch zwei andere Studierende und die Kursleiterin anhand des Kriterienkatalogs der Vortragsqualität BKV bewertet. Nach der jeweiligen Feedbackrunde füllt der/die Referierende erneut den Fragebogen zur Selbstwirksamkeit und Vortragsangst SPF aus sowie den Fragebogen zum Wirkmodell FWM. Am dritten und vierten Tag erfolgt erneut die Datenerhebung wie am ersten und zweiten Tag. Am Ende des vierten Tages füllen schließlich alle Teilnehmenden noch einen allgemeinen Fragebogen AFR aus. Tabelle 1 zeigt die Übersicht und zeitliche Abfolge der Datenerhebung.

Tab. 1: Übersicht der Datenerhebung

Tag 1 Theoretischer Input	Tag 1 und 2 Vorher-Vorträge	Tag 3 und 4 Nachher-Vorträge
Fragebogen zur Selbstwirksamkeit und Prüfungsangst	Kriterienkatalog der Vortragsqualität	Kriterienkatalog der Vortragsqualität
	Fragebogen zur Selbstwirksamkeit und Prüfungsangst	Fragebogen zur Selbstwirksamkeit und Prüfungsangst
	Fragebogen zum Wirkmodell	Fragebogen zum Wirkmodell
		Allgemeiner Fragebogen

Die Referate im Kurs werden anhand des Kriterienkatalogs (BKV) von jeweils zwei Studierenden als Laien und der Leiterin des Kurses als sprechwissenschaftliche Expertin beurteilt. Die evaluierenden Psychologiestudierenden, die selbst nicht am Kurs teilnehmen, bewerten ebenfalls anhand des Kriterienkatalogs, die auf Kamera aufgezeichneten Referate der Studierenden. Die Aufnahmen werden unter den drei Evaluierenden aufgeteilt. Dabei ist dem Evaluationsteam nicht bekannt, ob es sich bei dem jeweiligen Referat um den Erst- oder Zweitvortrag handelt. Des Weiteren werden die aufgezeichneten Referate in unbekannter Reihenfolge zusätzlich von zwei sprechwissenschaftlichen Expert/inn/en anhand des Kriterienkatalogs ausgewertet. Den beiden unabhängig bewertenden „Ratern“ ist die Reihenfolge der Referate ebenfalls unbekannt. Im Folgenden wird aus Gründen der Anonymisierung lediglich die männliche Begrifflichkeit „Experte“ verwendet. Die

Videoanalyse erfolgt insgesamt durch jeweils drei Beurteilende (einen Laien und zwei Expert/inn/en). Durch technischen Datenverlust kann auf eine Videoaufzeichnung nicht zugegriffen werden. Dadurch kann dieser Vortrag lediglich im Kurs von zwei Studierenden und der Dozentin beurteilt werden.

4.2.1 Fragebogen zu Selbstwirksamkeit und Vortragsangst (SPF)

Der vorliegende Fragebogen SPF wurde in Anlehnung an den Prüfungsangst-Fragebogen PAF von Hodapp et al. (2011) entwickelt. Dabei wurden die Indikatoren von allgemeinen Prüfungssituationen gezielt auf Vortragssituationen durch die Formulierung „In Vortragssituationen ...“ gefolgt von den 20 Indikatoren des Tests - z.B. „... vertraue ich auf meine Leistung“ - zugeschnitten und umformuliert. Die Konstrukte Selbstwirksamkeit und Vortragsangst werden gleichzeitig mit diesem Fragebogen zu drei verschiedenen Zeitpunkten des Kurses erhoben. Die Antwortkategorien für jeden Indikator reichen von „fast nie“ (1) über „manchmal“ (2) und „oft“ (3) bis „fast immer“ (4). Für die Vortragsangst werden die Mittelwerte von insgesamt 15 Indikatoren und für Selbstwirksamkeit von insgesamt fünf Indikatoren erhoben.

4.2.2 Kriterienkatalog zur Vortragsqualität (BKV)

Der Kriterienkatalog zur Vortragsqualität (BKV) wurde, angelehnt an Geißner und Gutenberg (Meyer 2013a, 110f), von der Autorin erstellt. Er beinhaltet die Beurteilung der Kategorien „Allgemeines Auftreten“, „Sprechweise“, „Stimme“, „Rhetorische Fähigkeiten“ und „Ansprechhaltung“. Innerhalb dieser fünf Kategorien gibt es drei bis vier Indikatoren, die auf einer Skala von 1 (negativ) bis 5 (positiv) eingestuft werden können. Insgesamt umfasst der Katalog 18 Indikatoren, die gemittelt den Gesamtwert der Vortragsqualität widerspiegeln. Außerdem beinhaltet der Kriterienkatalog ein Freitextfeld, in dem sonstige Auffälligkeiten notiert werden können.

4.2.3 Fragebogen zum Feedback (Wirkmodell)

Der Fragebogen zum Wirkmodell (FWM) wurde von den Psychologiestudierenden entwickelt, um die von den Teilnehmenden selbsteingeschätzte Nützlichkeit und Bewertung des Feedbacks abfragen zu können. Der FWM umfasst insgesamt sieben Indikatoren, wobei sich vier Indikatoren mit der allgemeinen Bewertung und drei Indikatoren mit der Nützlichkeit des Feedbacks befassen. Es handelt sich bei den Indikatoren um eine Reihe von Feststellungen, die alle vier Antwortalternativen auf einer Skala von 1 (stimme gar nicht zu) bis 4 (stimme vollständig zu) umfassen.

4.2.4 Allgemeiner Fragebogen (AFR)

Der allgemeine Fragebogen (AFR) wurde von den Psychologiestudierenden entwickelt. Die Fragen sind an den Kriterien „Umfang und Relevanz“, „Lernerfolg“ der Lehrveranstaltungsevaluationen nach Zumbach et al. (2007) orientiert und durch Fragen zu den Gründen für die Teilnahme am Seminar ergänzt. Die Antworten der Studierenden sollen Erkenntnisse zur Motivation der Studierenden und zur Nützlichkeit der Seminarinhalte sowie eine Einschätzung der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden liefern. Der

Fragebogen umfasst insgesamt neun Indikatoren. In einem Freitextfeld werden die Studierenden aufgefordert, Bestandteile des Seminars aufzuzählen, die „besonders hilfreich“ oder „besonders hinderlich“ für die Verbesserung der Vorträge sind. Durch die Erhebung dieser Daten sollen die Gründe und Motivation der Teilnehmenden erfasst werden.

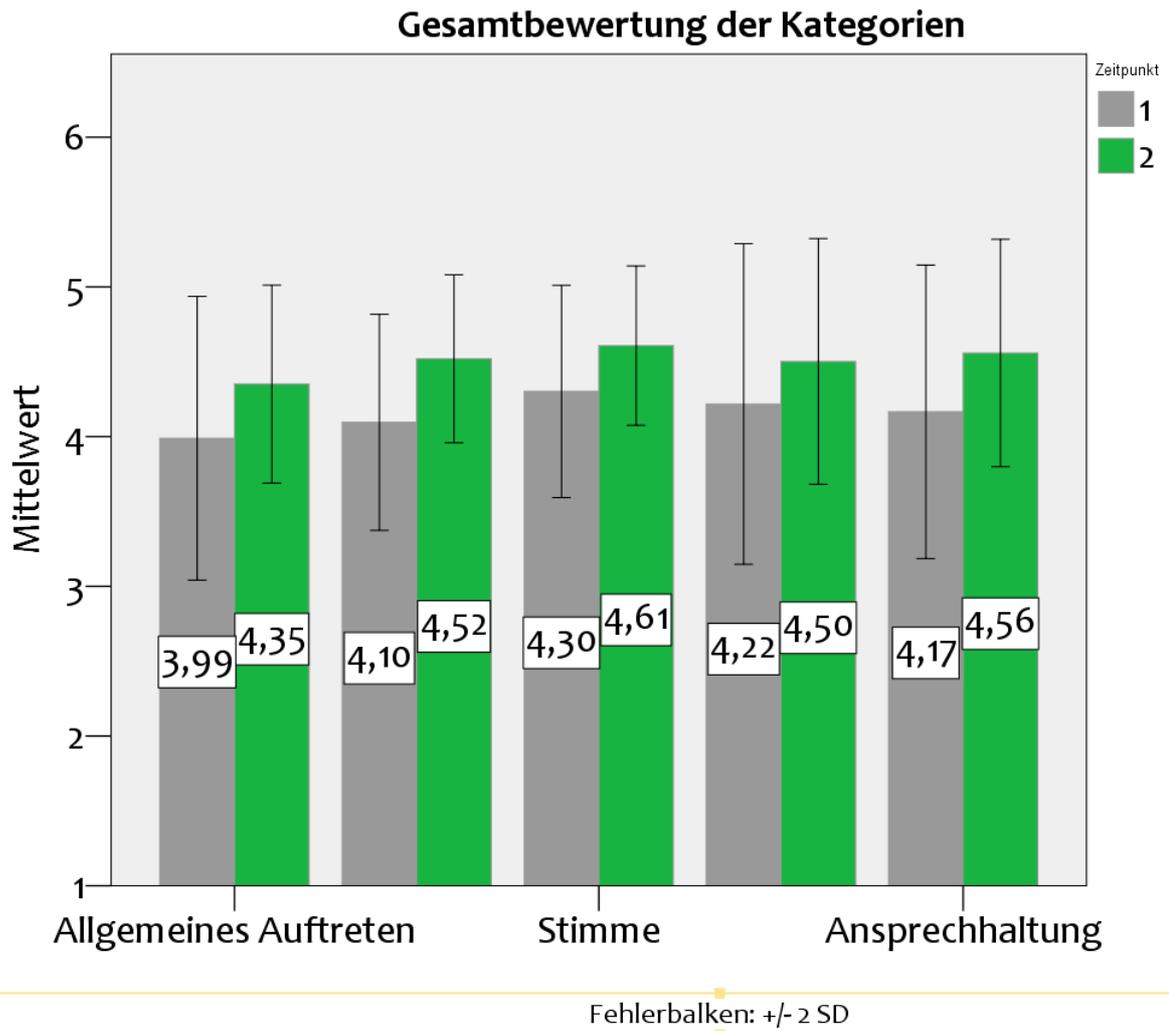
4.3 Ergebnisse

Da es sich um eine Pilotstudie mit einer geringen Stichprobenzahl handelt, werden die Ergebnisse im Folgenden deskriptiv dargestellt und anhand von Grafiken veranschaulicht.

4.3.1 Wirkt sich das Seminar positiv auf die Vortragsqualität aus?

Die Vortragsqualität wird anhand des Kriterienkatalogs zur Vortragsqualität erhoben. Vorerst wird der Mittelwert der Gesamtbewertung der Vortragsqualität der vier Beurteilenden zum ersten und zweiten Zeitpunkt ermittelt. Die Analyse der einzelnen Kategorien (Allgemeines Auftreten, Sprechweise, Stimme, Rhetorische Fähigkeiten, Ansprechhaltung) ergibt jeweils einen Anstieg in jeder dieser fünf Kategorien (Abb. 2). Damit werden auch positive Veränderungen in den Bereichen „Sprechweise“ und „Stimme“ festgestellt, die im Vorfeld nicht zu erwarten waren. Hier ist zu beachten, dass die Beurteilungen mit Ausnahme der Psychologiestudierenden im Seminar unmittelbar stattfinden. Das bedeutet, dass das Wissen um die Reihenfolge der Referate einen Einfluss auf das Ergebnis haben kann. Daher ist der Abgleich mit den Expertenbeurteilungen, die auf Basis der unbekannteren Reihenfolge erfolgt, unbedingt notwendig.

Anschließend wird der Mittelwert der Gesamtbewertung der Vortragsqualität zum ersten und zweiten Zeitpunkt nach Personen ermittelt. In Abbildung 3 wird deutlich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden (8 von 10) bei den Vorträgen zum zweiten Zeitpunkt einen höheren Wert erzielen als bei den Vorträgen zum ersten Zeitpunkt. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden sich in ihrem zweiten Vortrag verbessert haben.



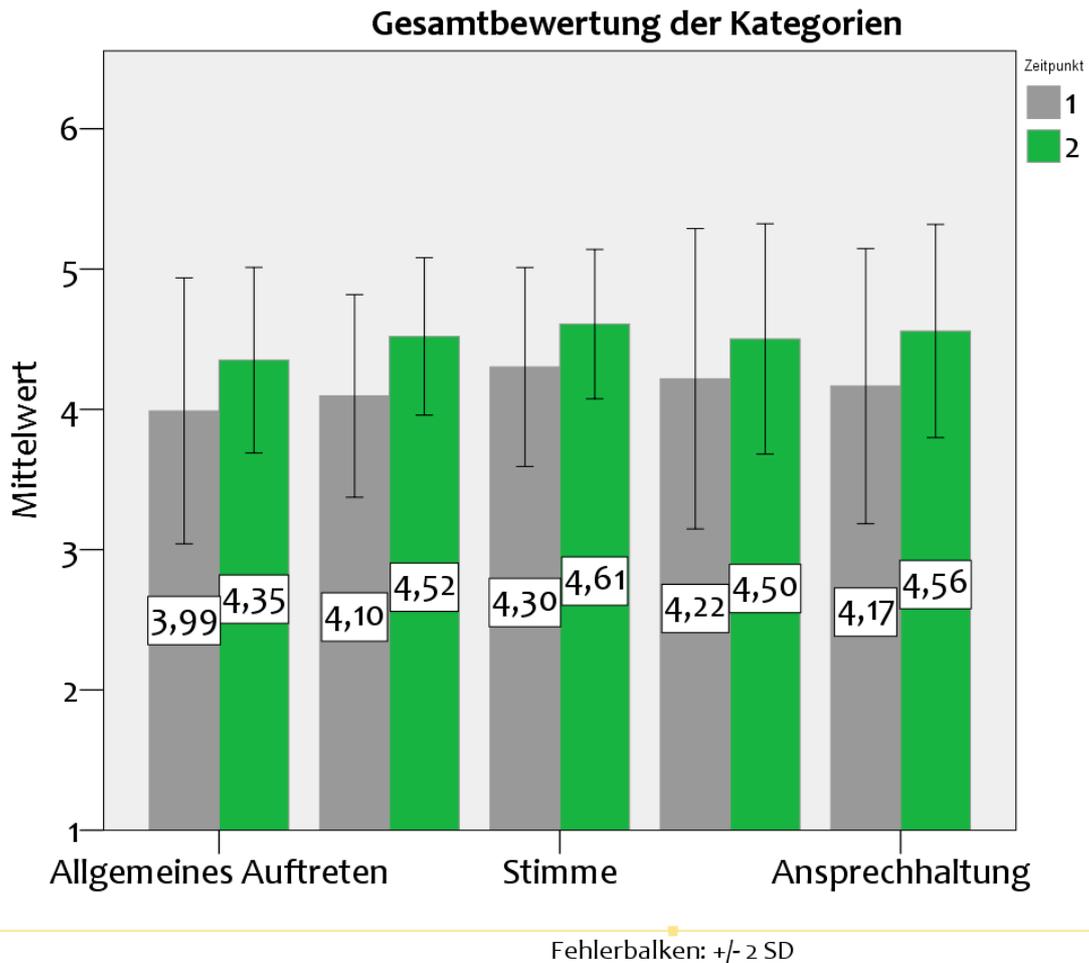


Abb. 2 Mittelwerte der Teilkategorien der Vortragsqualität

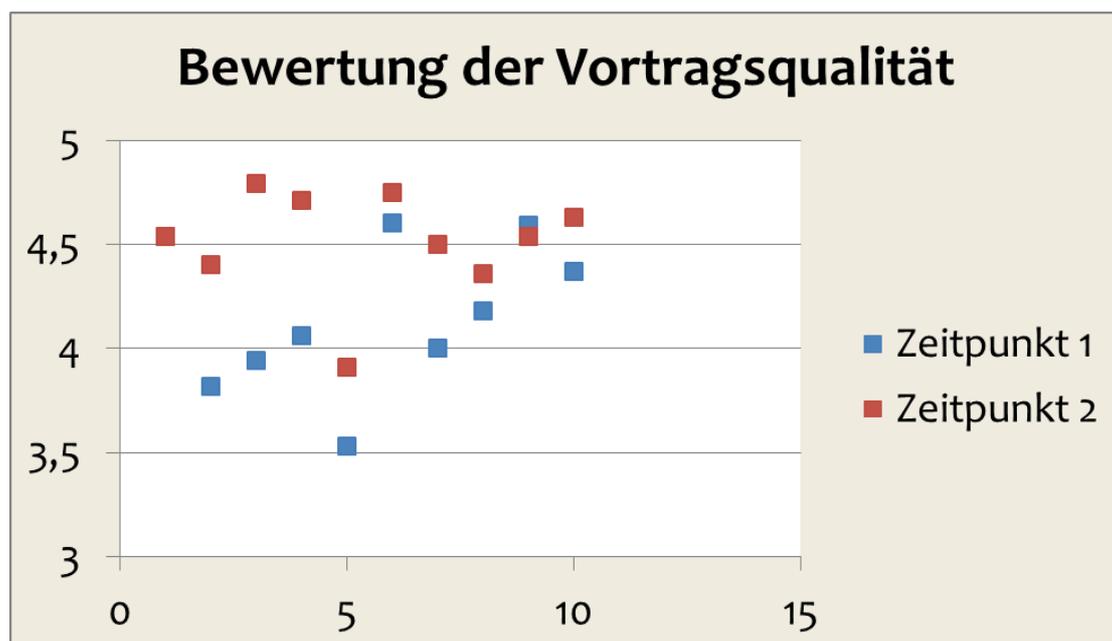


Abb. 3: Mittelwert der Vortragsqualität zum ersten und zweiten Zeitpunkt

4.3.2 Sinkt die Vortragsangst im Verlauf des Seminars?

Die Vortragsangst wird zu drei Zeitpunkten im Verlauf des Seminars mit dem Fragebogen SPF erhoben. Der Mittelwert aller Teilnehmenden liegt zu Beginn des Kurses bei 2,29, nach dem ersten Referat bei 2,07 und am Ende des Seminars bei 2,02. Die Differenz zwischen Zeitpunkt Eins und Zeitpunkt Zwei liegt bei 0,27 Punkten, die zwischen Zeitpunkt Zwei und Drei bei 0,05 (Abb. 4). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es im Verlauf des Seminars zu einer Reduktion der Vortragsangst kommt. Zu beachten ist dabei, dass die Vortragsangst auf einer Skala von 1 (fast nie) bis 4 (fast immer) einen geringen Mittelwert ergibt. Die Differenz der Werte zwischen dem ersten und zweiten Zeitpunkt ist größer als zwischen dem zweiten und dritten Zeitpunkt. Demnach sinkt die Vortragsangst bereits nach dem ersten Referat und reduziert sich nach dem zweiten Referat unwesentlich. Um Die Unterschiede deutlich zu machen, zeigt die Grafik einen Skalenausschnitt von 1,5 bis 3. In Anbetracht der Ergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass die Vortragsangst im Verlauf des Seminars abnimmt.

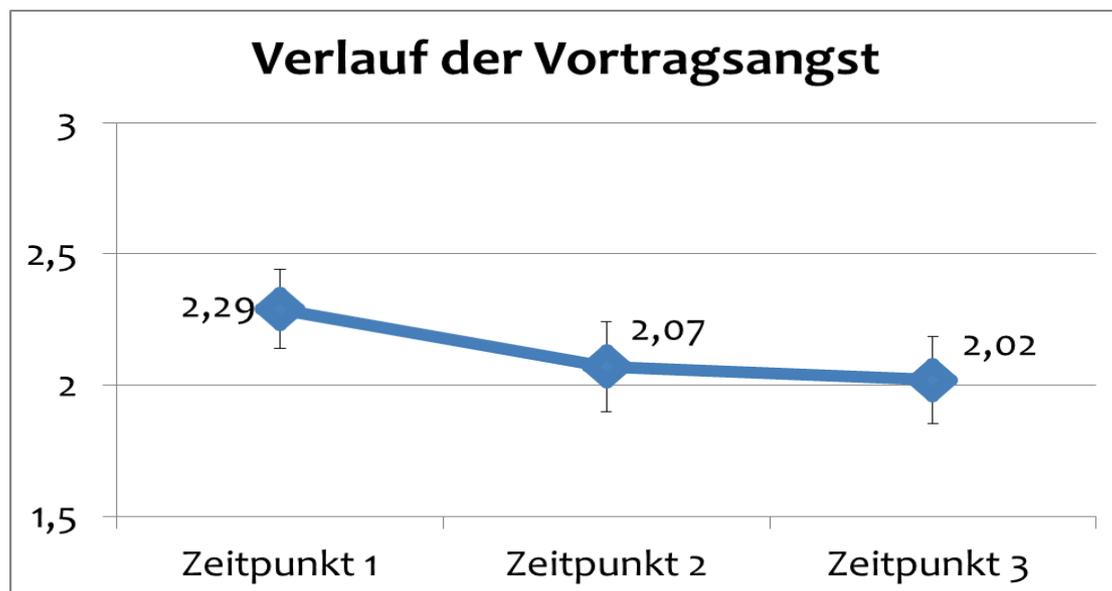


Abb. 4: Verlauf der Vortragsangst während des Seminars

4.3.3 Steigt die Selbstwirksamkeit im Verlauf des Seminars?

Die Selbstwirksamkeit wird ebenfalls zu drei Zeitpunkten im Verlauf des Seminars mit dem Fragebogen SPF erhoben. Dabei liegt der Mittelwert der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu Beginn des Seminars bei 2,46, nach dem ersten Referat bei 2,56 und am Ende des Seminars bei 2,74. Zum Abgleich mit den im Vorfeld festgelegten Kriterien wird der Differenzwert der Mittelwerte zwischen dem ersten und dem letzten Zeitpunkt gebildet. Dieser liegt bei 0,28. Diese Ergebnisse zeigen, dass es im Verlauf des Seminars zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit kommt. Um die Unterschiede deutlich zu machen zeigt die Grafik einen Skalenausschnitt von 1,5 bis 3,5 (Abb. 5).

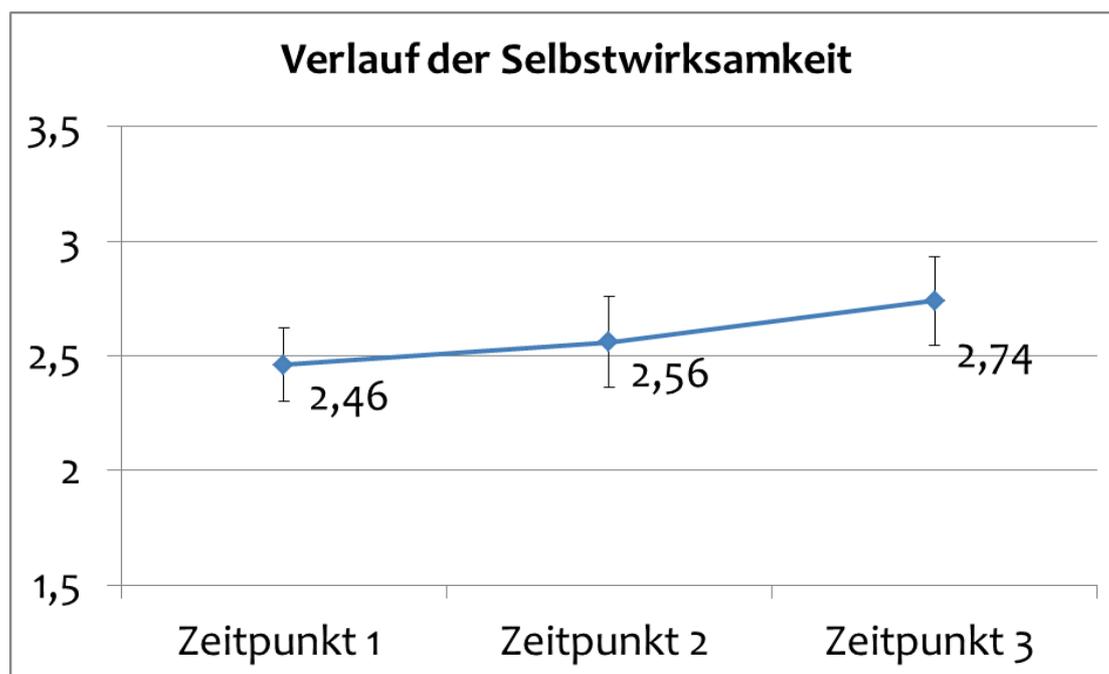


Abb. 5: Verlauf der Selbstwirksamkeit während des Seminars

4.3.4 Wie hoch sind Akzeptanz und Nützlichkeit des Feedbacks?

Eine Voraussetzung für die Nutzung von Feedback ist die Akzeptanz. Nur wenn Feedback angenommen werden kann, ist zu erwarten, dass es auch genutzt wird. Sowohl die Akzeptanz als auch die Nützlichkeit des Feedbacks werden durch den Fragebogen FWM auf einer Skala von 1 (stimme nicht zu) bis 4 (stimme zu) abgefragt. Für die durchschnittliche Akzeptanz des mündlichen Feedbacks wird ein Wert von 4 ermittelt. Der Mittelwert für die Akzeptanz des Videofeedbacks beträgt 3,5. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass das Feedback der Teilnehmenden überwiegend positiver (Mittelwert: 3,2) als von den Referierenden erwartet ausfällt. Beim Videofeedback schätzen sich die Referierenden, die sich auch selbst anhand der Videoaufzeichnung ein Feedback auf ihr Referat geben sollen, nicht positiver als vorher ein (Mittelwert: 2,3). Um die Unterschiede deutlich zu machen, zeigt die Grafik einen Skalenausschnitt von 1 bis 4,5. (Abb. 6).

Abbildung 7 zeigt, dass das Feedback im Hinblick auf die Seminarerwartung der Studierenden, ihre rhetorischen Fähigkeiten zu verbessern, als überwiegend nützlich empfunden wird. Dabei wird das Beobachtenden-Feedback mit dem Mittelwert von 3,7 höher und damit nützlicher als das Videofeedback mit dem Mittelwert von 3,3 eingestuft. Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass das Beobachtenden- und Kamera-Feedback akzeptiert und als nützlich eingestuft wird.

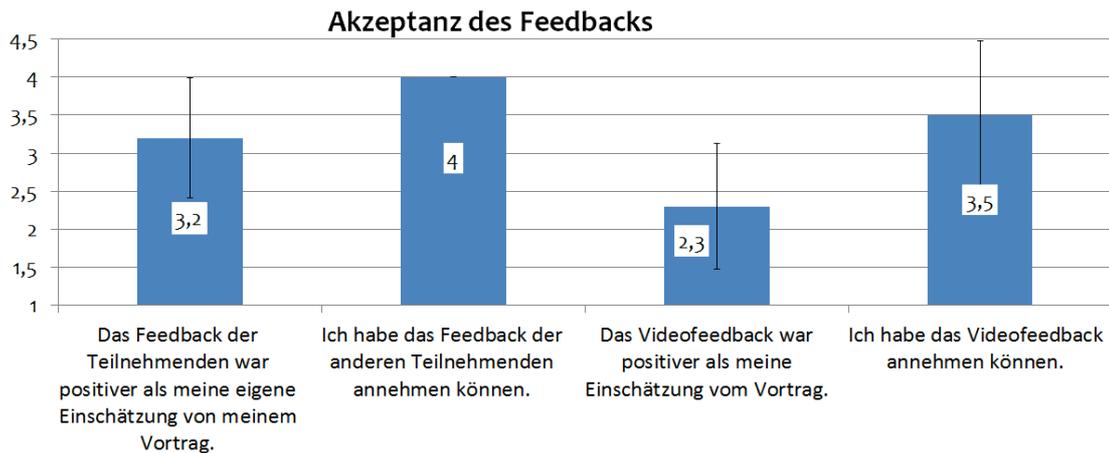


Abb. 6: Akzeptanz des Feedbacks

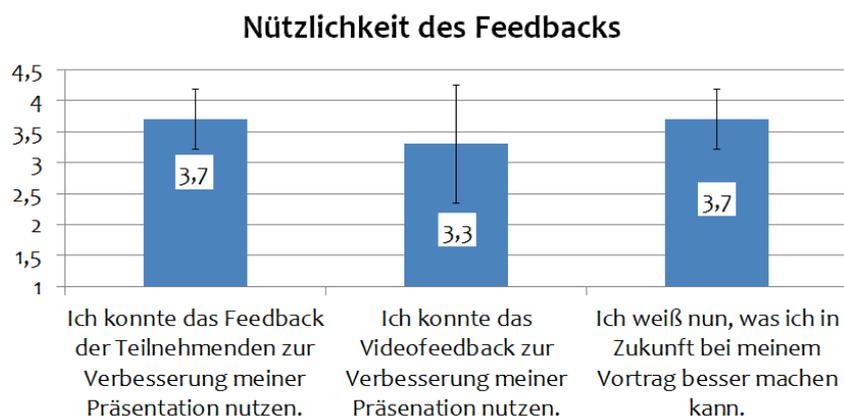


Abb. 7: Nützlichkeit des Feedbacks

4.3.5 Ergebnisse der Experten/Expertinnen-Videoanalyse

Wie oben erwähnt werden nach dem Kurs die Referatsaufzeichnungen von zwei sprachwissenschaftlichen Beurteilungsexpert/inn/en anhand des Kriterienkatalogs beurteilt. Die Analyse der einzelnen Kategorien des Beurteilungsbogens zeigt bei Experte 1 (Abb. 8; Abb. 9), dass die Referate zum zweiten Zeitpunkt jeweils einen besseren Mittelwert bei den Kriterien „Beginn der Rede“, „Präsenz/Ausstrahlung“, „Körperhaltung/-spannung“, „Pausensetzung“, „Lautstärke“, „Sprech-Denk-Prozess“, „Argumentation“, „Körpersprache“ und „Glaubwürdigkeit“ erreichen als zum ersten Zeitpunkt. Damit erfüllt sich die Erwartung einer Verbesserung in den Bereichen „Allgemeines Auftreten“ (Beginn der Rede, Präsenz und Körperhaltung) und Ansprechhaltung (Körpersprache, Glaubwürdigkeit, Umsetzung der Situation) bei der Beurteilung von Experte 1. Im Bereich „Rhetorische Fähigkeiten“ (Redefluss, Wortwahl/Satzbau, Sprech-Denk-Prozess, Argumentation) wird die Erwartung teilweise erfüllt. Während der Mittelwert des Kriteriums „Redefluss“ zum Zeitpunkt Zwei zurückgeht und der Mittelwert des Kriteriums „Wortwahl/Satzbau“ unverändert bleibt, erhöhen sich die Mittelwerte bei den Kriterien „Sprech-Denk-Prozess“ und „Argumentation“. Somit kann geschlussfolgert werden, dass eine Verbesserung bei den angenommenen Kriterien stattgefunden hat.

Bei den Kriterien ohne eine erwartete Veränderung bleiben die Mittelwerte bei „Artikulation“, „Sprechmelodie“ gleich, während die Kriterien „Sprechtempo“, „Stimmklang“, „Sprechstimmlage“ und „Atmung“ zu Zeitpunkt Zwei schlechter eingestuft werden. Entgegen der Annahmen vor der Untersuchung erhöhen sich die Mittelwerte der Kriterien „Pausensetzung“ und „Lautstärke“.

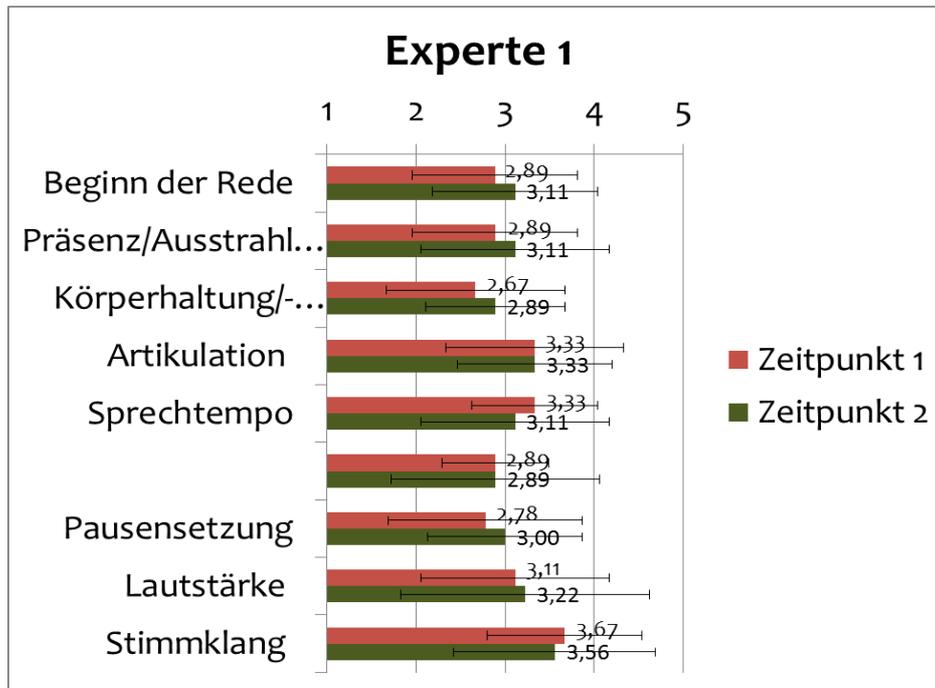


Abb. 8: Beurteilung Experte 1

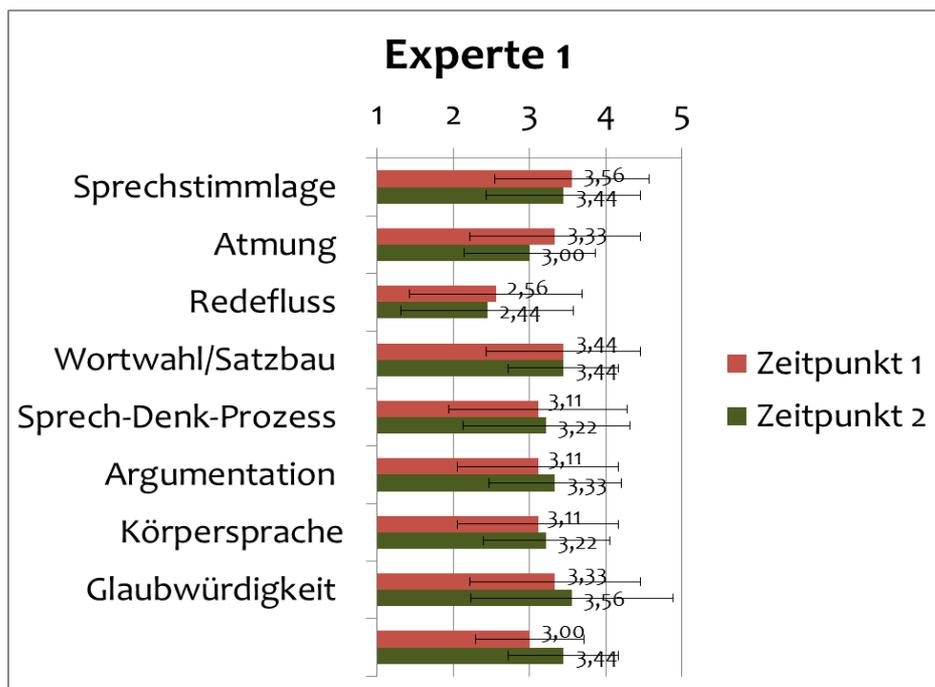


Abb. 9: Beurteilung Experte 1

Die Analyse der einzelnen Kategorien des Beurteilungsbogens zeigt bei Experte 2 (Abb. 10; Abb. 11), dass die Referate zum zweiten Zeitpunkt jeweils einen besseren Mittelwert bei den Kriterien „Beginn der Rede“, „Präsenz/Ausstrahlung“, „Sprechmelodie/Erzählstil“, „Wortwahl/Satzbau“, „Sprech-Denk-Prozess“ und „Körpersprache“ erreichen als zum ersten Zeitpunkt. Damit hat sich die in Kapitel 3.3 beschriebene Annahme einer Verbesserung in den Bereichen „Allgemeines Auftreten“ und „Ansprechhaltung“ bestätigt. Im Bereich „Rhetorische Fähigkeiten“ wird die Erwartung wie bei Experte 1 teilweise erfüllt. Während der Mittelwert des Kriteriums „Redefluss“ zum Zeitpunkt Zwei ebenfalls zurückgeht und der Mittelwert des Kriteriums „Argumentation“ unverändert bleibt, erhöhen sich die Mittelwerte bei den Kriterien „Wortwahl/Satzbau“ und „Sprech-Denk-Prozess“. Somit kann geschlussfolgert werden, dass eine Verbesserung bei den angenommenen Kriterien stattgefunden hat. Anders als bei Experte 1 bleiben in den Bereichen der erwarteten Veränderungen die Kriterien „Körperhaltung/-spannung“ und „Argumentation“ sowie „Glaubwürdigkeit“ unverändert. Insgesamt lassen die Ergebnisse beider Experten den Schluss zu, dass sich die Vortragsweise wie erwartet verbessert hat. Die Kriterien, bei denen im Vorfeld keine Veränderungen erwartet wurden, bleiben bezüglich ihrer Mittelwerte bei „Stimmklang“ und „Sprechstimmlage“ gleich, während die Kriterien „Artikulation“, „Sprechtempo“, „Pausensetzung“, „Lautstärke“ und „Atmung“ zu Zeitpunkt Zwei schlechter eingestuft werden. Entgegen der Annahmen vor der Untersuchung erhöht sich der Mittelwert des Kriteriums „Sprechmelodie/Erzählstil“. Hier ist insgesamt keine Gemeinsamkeit bei der Beurteilung der Expert/inn/en erkennbar, sodass bezüglich der Kriterien in den Bereichen „Sprechweise“ und „Stimmklang“ keine eindeutigen Veränderungen festgestellt werden können.

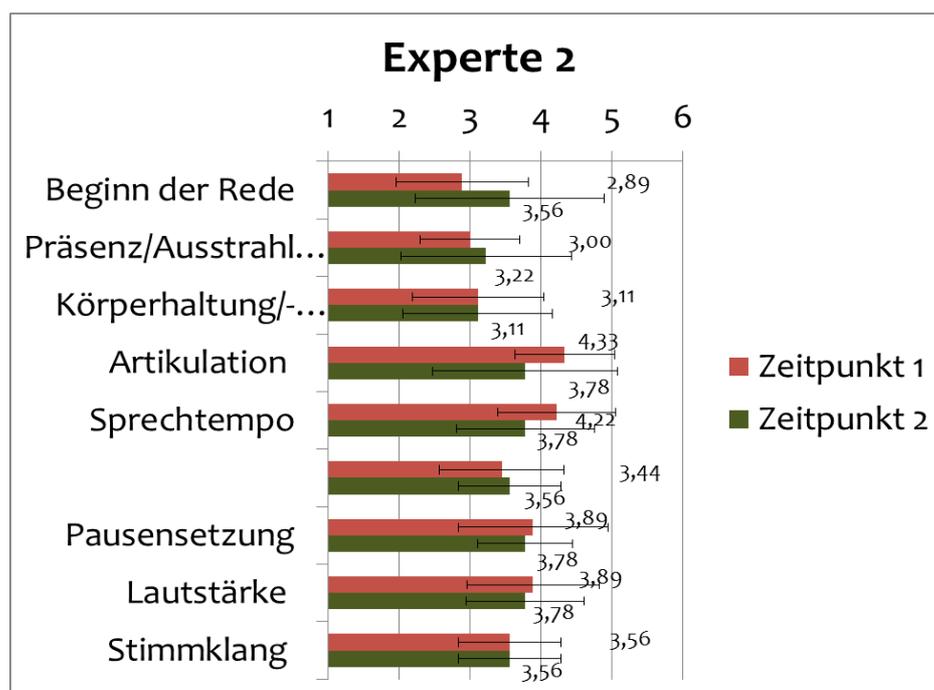


Abb. 10: Beurteilung Experte 2

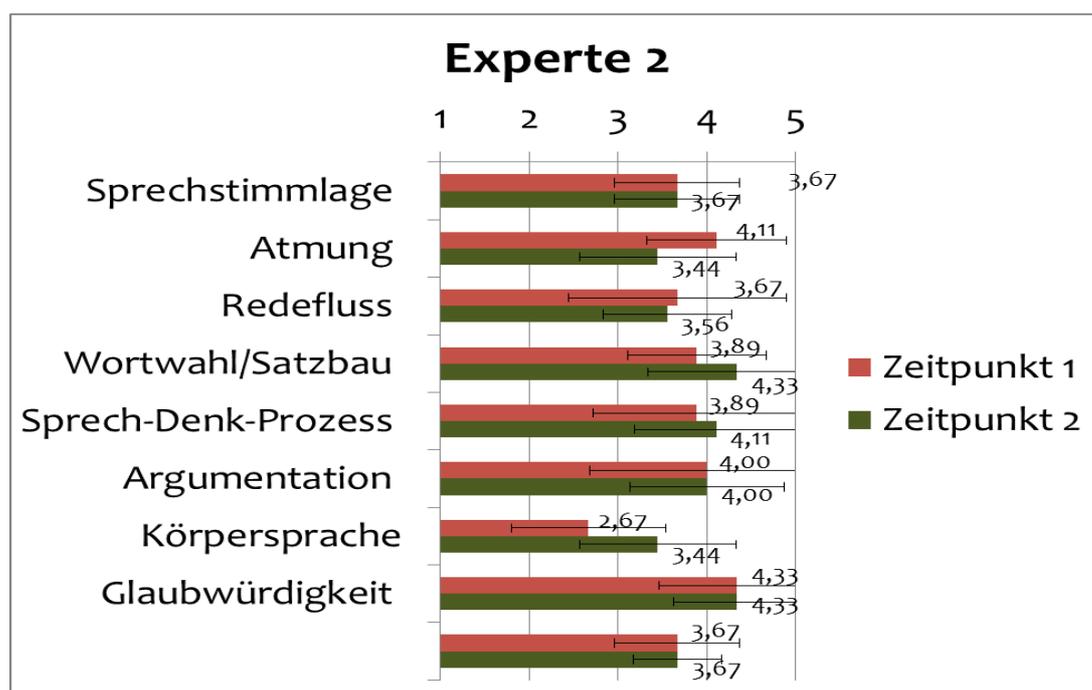


Abb. 11: Kategorien-Beurteilung Experte 2

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Artikel werden das Lehrkonzept sowie die begleitende Pilotstudie zum Seminar „Kompetent Referate halten“ vorgestellt. Das Blockseminar besteht aus 30 Arbeitseinheiten und wird an vier aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und kann durch Studierende aller Fachbereiche der Justus-Liebig-Universität Gießen erfolgen. Im Seminar werden den Studierenden theoretische Hintergründe und Kriterien einer souveränen Vortragsweise bei wissenschaftlichen Referaten vermittelt sowie den Studierenden selbst zwei Referate abverlangt, die auf Kamera aufgezeichnet werden. Sowohl durch Beobachtenden- und Videofeedback als auch durch individuelle Trainingseinheiten sollen die Studierenden ihre rhetorischen Kompetenzen verbessern und Sicherheit beim Halten von Referaten erlangen.

Im Rahmen einer Begleitstudie, die dem Ansatz Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) zuzuordnen ist (Huber et al., 2014), wurde das Seminar evaluiert und auf seine Effektivität geprüft. Ziel der Evaluation war die Untersuchung der Wirksamkeit des Seminars und damit einhergehend die Überprüfung von möglichen Wirkfaktoren. Unter Vorbehalt der geringen Probandenzahl sprechen die Ergebnisse für die Wirksamkeit der Veranstaltung. Angenommen wurden der negative Einfluss von Vortragsangst und der positive Einfluss von Selbstwirksamkeit auf die Vortragsqualität. Zudem wurde der Nutzen von Feedback durch die Kursleitung und die Teilnehmenden sowie das Videofeedback überprüft. In Anbetracht der Ergebnisse scheinen sowohl Vortragsangst als auch Selbstwirksamkeit als mögliche Wirkfaktoren zu fungieren – die deskriptiven Ergebnisse bestätigen die Annahmen, dass die Vortragsangst im Laufe des Seminars absinkt und die Selbstwirksamkeit zunimmt. Die Vortragsqualität ist bei der Mehrheit der Proband/inn/en

zum Ende des Seminars besser als zu Beginn. Dies zeigen zum einen die im Seminar und durch die Psychologiestudierenden erfolgten Beurteilungen der Referate zum ersten und zweiten Zeitpunkt; zum anderen bestätigen das die Experten, die die Referate als Videomaterial beurteilten. Hierbei ist erwähnenswert, dass die Kategorien „Allgemeines Auftreten“, „Ansprechhaltung“ und „Rhetorische Fähigkeiten“, bei denen eine Verbesserung der Vortragsqualität erwartet wurde, auch bei den Beurteilungen mit unbekannter Reihenfolge der Referate eine Verbesserung aufweisen. Bei den Kategorien, die im Vorfeld aufgrund der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit keine Verbesserungen erwarten ließen, zeigen die Ergebnisse von den Beurteiler/inne/n, denen die Reihenfolge bekannt war, eine Verbesserung der Kriterien, die jedoch von den Expert/inn/en nicht bestätigt wurden. Die Überprüfung des Wirkmodells stellt zudem einen Zusammenhang zwischen den beiden Wirkfaktoren und der Vortragsqualität heraus. Somit kann die Annahme bestätigt werden, dass Selbstwirksamkeit sich positiv und Vortragsangst negativ auf die Vortragsqualität auswirken. Die didaktische Vorgehensweise zeigt die angenommene Wirkung. Insgesamt kann somit geschlussfolgert werden, dass das vorliegende Unterrichtskonzept zu einer Verbesserung der rhetorischen Fähigkeiten und der Vortragsweise sowie zum Abbau von Sprechangst bei den Teilnehmenden führte.

Bei den Ergebnissen der vorliegenden Studie gibt es Limitierungen, die bei den Schlussfolgerungen der Ergebnisse zu beachten sind. So kann insgesamt aufgrund der geringen Probandenzahl die Wirksamkeit des Lehrkonzepts lediglich vermutet, jedoch nicht nachgewiesen werden. Dennoch können die Ergebnisse der Pilotstudie als Grundlage für die Erweiterung der Studie genutzt werden.

Das beschriebene Lehrkonzept bildet seit Wintersemester 2016/2017 die Basis für ein Pflichtseminar im Studiengang der Materialwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen und wird in Form eines integrierten Co-Teachings (Craig, 2013), d.h. einer Lehrpartnerschaft zwischen Physik-Professor und Sprechwissenschaftlerin, angeboten. Auch hier wurde eine Pilotstudie durchgeführt, im deren Rahmen das Lehrkonzept des additiven Seminars fachspezifisch an das bereits vorhandene Seminar im Studiengang der Materialwissenschaft angepasst und getestet wurde. Dies erfolgte zunächst auf Basis einer Selbstevaluation (Beywl et al., 2011), bei der die Lehrenden, in dem Fall die fachliche und außerfachliche Lehrkraft, ein selbstentwickeltes Seminar durchführten und evaluierten. Auf Basis dieser Pilotstudie mit zehn Studierenden, deren Ergebnisse zur Optimierung des Lehrkonzepts dienen, wird das Co-Teaching-Seminar im Curriculum des Studiengangs Materialwissenschaft verankert und ebenfalls neu als Pflichtmodul im Studiengang Physik integriert. Diese im Wintersemester 2018/19 als Pflichtveranstaltungen durchgeführten Module bieten dann erstmals die Möglichkeit, die Effektivität des Lehrmodells, dessen Ursprung den hier beschriebenen Ergebnissen entspringt, im Hinblick auf den Aufbau rhetorischer Kompetenzen im fachlichen Kontext anhand eines größeren Probandenkörpers (60-70 Studierende) zu überprüfen. Ziel ist es, das hier vorgestellte Lehrkonzept zu etablieren. Es soll nicht nur additiv, sondern auch fachspezifisch einen Lehransatz für die Vermittlung der Schlüsselkompetenz des Vortragens und Präsentierens bieten.

Literatur

- Antons, K. (2011). *Praxis der Gruppendynamik – Übungen und Techniken*. 9. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Aristoteles (1980). *Rhetorik*. (F.G. Sieveke, Übers.). München: Fink. (Originalwerk ca. 340-355 v. Chr.).
- Bahl, A. (2009). Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In A. Bahl. (Hrsg.). *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen – Entwicklungsansätze* (S. 19-39). Bielefeld : Bertelsmann.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beushausen (2017). *Sicher und frei reden. Sprechängste erfolgreich abbauen*. 4. Auflage. München/Basel: Reinhardt.
- Beywl, W., Bestvater, H. & Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre: ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Berlin: Waxmann.
- Brandtstätter, V. & Otto, J.H. (Hrsg.). (2009). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93 (1), 55. Abgerufen von <http://www.ece.uvic.ca/~rexlei86/SPP/GoogleScholar/Academic%20self-efficacy%20and%20first%20year%20college%20student%20performance%20and%20adjustment.pdf>
- Craig, Jennifer L. (2013). *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts: A Writing-Across-the-Curriculum Approach*. New York u.a.: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L. & Weber, D. J. (1995). Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers. *Communications Monographs*, 62(4), 383-397.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press: New York.
- Deci, E.L. & Cascio, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation as function of negative feedback and threats. In *Eastern Psychological Association*. Boston. Abgerufen von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED063558.pdf>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 223 – 238. Abgerufen von https://scholar.google.de/scholar?q=Die+Selbstbestimmungstheorie+der+Motivation+und+ihre+Be+deutung+f%C3%BCr+die+P%C3%A4dagogik&hl=de&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwj_5M75kofZAhVCzaQKHUv_AccQgQMIJTAA
- Franck, N. (2000). *Schlüsselqualifikationen vermitteln*. Marburg: Tectum.
- Geißner, H. (1973). *Rhetorik*. München: Bayrischer Schulbuchverlag.
- Geißner, H. (1988). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. 2. Aufl. Königstein/Ts: Scriptor.
- Goberman, A. M., Hughes, S. & Haydock, T. (2011). Acoustic characteristics of public speaking: Anxiety and practice effects. In *Speech communication*, 53(6), 867-876.

- Abgerufen von <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167639311000239>
- Hodapp, V., Rohrman, S. & Ringeisen, T. (2011). *PAF Prüfungsangstfragebogen*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf
- Lange, E. (2009). *Schlüsselkompetenzen – Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior Monograph* 45 (S. 79- 122). Abgerufen von <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187918471027X>
- Luft, J. (1977). *Das Johari-Fenster*. (G. Theusner-Stampa Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalwerk 1971).
- Meyer, D. (2013a). Rede. In I. Bose, U. Hirschfeld, U., B. Neuber & E. Stock (Hrsg.). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (S. 121-125). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Meyer, D. (2013b). Beobachtung, Feedback, Evaluation. In I. Bose, U. Hirschfeld, U., B. Neuber & E. Stock (Hrsg.). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen (S. 108-112). Narr Francke Attempo.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In D. Mertens (Hrsg.). *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (S. 36–43). Abgerufen von http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R. & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research quarterly for exercise and sport*, 71 (3), 280-294. Chicago. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Nespital, U. (2016). Wie effektiv sind Rhetorikkurse? Erste Ergebnisse zur Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden. *sprechen - Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst*, 61, 56-66.
- Neuber, B. (2013). Rhetorische Kommunikation. In I. Bose, U. Hirschfeld, U., B. Neuber & E. Stock (Hrsg.). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (S. 101-108). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis. *Psychological bulletin*, 124 (2), 240. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Tarr-Krüger, I. (1993). *Lampenfieber. Ursachen, Wirkung, Therapie*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology* 6, 94-10.
- Zumbach, J., Spinath, B., Schahn, J., Kögel, F. & Kögel, M. (2007). Entwicklung einer

Kurzskala zur Evaluation. In M. Krämer. & S. Preiser (Hrsg.). *Psychologiedidaktik und Evaluation*. Göttingen. (S. 317-325). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autor/-innen

Dr. phil. Ulrike Nespital, Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK), BMBF gefördertes Projekt „Einstieg mit Erfolg 2020“ (01PL17035) Gießen, Deutschland, ulrike.nespital@zfbk.uni-giessen.de



Zitiervorschlag: Nespital, U. (2018). Entwicklung rhetorischer Vortragskompetenzen im Seminar – Ergebnisse einer Pilotstudie. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018 (S. 45-76), online unter: www.hochschullehre.org

Danksagung

Ich bedanke mich bei Prof. Dr. Jan Ulrich Hense und Dipl. Psych. Marcus Raser für die Kooperation und Mitwirkung beim Evaluationskonzept sowie bei den Psychologie-Studierenden Kristina Lastering, Johannes Klaus Engel und Michael Krug für ihre engagierte Mithilfe bei der Konzeption, Datenerhebung und -auswertung. Außerdem danke ich Kerstin Dresing und Sebastian Miellau für ihre fachliche sowie Reinhard Bentrup, Sebastian Busse und Prof. Dr. rer. nat. Christian Heiliger für ihre statistische Beratung. Natürlich gilt mein Dank ebenfalls den zehn Studierenden, die sich bereitwillig als Proband/inn/en zur Verfügung gestellt haben.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen zur Selbstwirksamkeit und Vortragsangst (SPF)

SPF

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen, mit denen man sich selbst beschreiben kann.

Bei diesen Aussagen soll es um Ihre **Gefühle und Gedanken in Vortragsituationen** gehen.

Bitte lesen Sie jede Aussage durch und markieren Sie von den vier Antworten diejenige, die angibt, wie Sie sich in Vortragsituationen fühlen, und was Sie in solchen Situationen denken.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

In Vortragsituationen...	fast nie	manchmal	oft	fast immer
1. ...vertraue ich auf meine Leistung.....	1	2	3	4
2. ...denke ich darüber nach, wie wichtig mir der Vortrag ist	1	2	3	4
3. ...schießen mir plötzlich Gedanken durch den Kopf, die mich blockieren	1	2	3	4
4. ...bin ich zuversichtlich, was meine Leistung im Vortrag betrifft	1	2	3	4
5. ...denke ich an andere Dinge und werde dadurch abgelenkt	1	2	3	4
6. ...denke ich daran, wie wichtig mir ein gutes Ergebnis ist	1	2	3	4
7. ...überkommt mich ein ungutes Gefühl, und schon verliere ich den Faden	1	2	3	4
8. ...schlägt mir das Herz bis zum Hals	1	2	3	4
9. ...mache ich mir Gedanken über mein Abschneiden im Vortrag	1	2	3	4
10. ...fühle ich mich ängstlich	1	2	3	4
11. ...vergesse ich Dinge, weil ich einfach zu sehr mit mir selbst beschäftigt bin	1	2	3	4
12. ...bin ich mit mir zufrieden	1	2	3	4
13. ...mache ich mir Gedanken, wie meine Bewertung aussehen wird	1	2	3	4
14. ...zittere ich vor Aufregung.....	1	2	3	4
15. ...werde ich in meinem Gedankengang unterbrochen, weil mir etwas Nebensächliches einfällt	1	2	3	4
16. ...habe ich ein beklemmendes Gefühl.....	1	2	3	4
17. ...denke ich, dass ich alles schaffen werde.....	1	2	3	4
18. ...denke ich daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide	1	2	3	4
19. ...bin ich aufgeregt.....	1	2	3	4
20. ...bin ich überzeugt, dass ich gut abschneiden werde	1	2	3	4

Anhang 2: Beurteilungskriterien der Vortragsqualität (BKV)

1. Allgemeines Auftreten

	1 negativ	2	3	4	5 positiv
Beginn der Rede					
Präsenz / Ausstrahlung (un-) sicher, freundlich..etc.)					
Körperhaltung/ Körperspannung (sehr unterspannt- überspannt/steif)					

2. Sprechweise

	1 negativ	2	3	4	5 positiv
Artikulation (unverständlich-verständlich)					
Sprechtempo (schnell, langsam, angemessen)					
Sprechmelodie / Erzählstil (monoton, abwechslungsreich/ an- gemessen, unangemessen)					
Pausensetzung (sinnwidrig, sinnvoll/ zu lang, zu kurz, gefüllt mit ähm... etc.)					

3. Stimme

	1 negativ	2	3	4	5 positiv
Lautstärke					
Stimmklang (klangarm-klangvoll, angestrengt bis unangestrengt)					
Sprechstimmlage (zu hoch, zu tief, genau richtig)					
Atmung (Fehlathmung, ruhig, unruhig)					

4. Rhetorische Fähigkeiten

	1 negativ	2	3	4	5 positiv
Redefluss (fließend, viele Unterbrechungen, viel ähm o.ä.)					
Wortwahl/ Satzbau (angemessen, verständlich etc.)					
Sprech-Denk-Prozess (dem Redner folgen können; mit denken für den Hörer)					
Argumentation (Schlüssig, nachvollziehbar)					

5. Ansprechhaltung

	1 negativ	2	3	4	5 positiv
Körpersprache (Mimik, z.B. Blickkontakt/Gestik/ Proxemik = Verhalten im Raum)					
Glaubwürdigkeit					
Umsetzung der Situation (Situation)					

6. Sonstiges / Auffälligkeiten

Anhang 3: Fragebogen zum Feedback (Wirkmodell)

FWM

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu verschiedenen Aspekten des Seminars.

Bitte lesen Sie jede Feststellung durch und wählen Sie aus den vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie sehr Sie der Aussage zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme teilweise zu	stimme eher zu	stimme vollständig zu
Bewertung des Feedbacks				
1. Das Feedback der anderen Teilnehmenden war positiver als meine eigene Einschätzung von meinem Vortrag.....	1	2	3	4
2. Ich habe das Feedback der anderen Teilnehmenden annehmen können	1	2	3	4
3. Das Videofeedback war positiver als meine Einschätzung von meinem Vortrag	1	2	3	4
4. Ich habe das Videofeedback annehmen können	1	2	3	4
Nützlichkeit des Feedbacks				
5. Ich konnte das Feedback der anderen Teilnehmenden zur Verbesserung meiner Präsentation nutzen	1	2	3	4
6. Ich konnte das Videofeedback zur Verbesserung meiner Präsentation nutzen	1	2	3	4
7. Ich weiß nun, was ich in Zukunft bei meinem Vortrag besser machen kann.....	1	2	3	4

Anhang 4: Allgemeiner Fragebogen (AFR)

AFR

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu verschiedenen Aspekten des Seminars.

Bitte lesen Sie jede Feststellung durch und wählen Sie aus den vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie sehr Sie der Aussage zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme teilweise zu	stimme eher zu	stimme vollständig zu
Teilnahme am Seminar				
1. Ich habe das Seminar besucht um meine Vortragsfähigkeit zu verbessern.....	1	2	3	4
2. Ich habe das Seminar aus anderen Gründen besucht.....	1	2	3	4
3. Ich hatte bereits vor dem Seminar eine Vorstellung davon, was ich an meinen Vorträgen verbessern möchte.....	1	2	3	4
Bewertung des Seminars				
4. Der Theorieteil war hilfreich um meine Vorträge zu verbessern.....	1	2	3	4
5. Der Praxisteil war hilfreich um meine Vorträge zu verbessern.....	1	2	3	4
Persönliche Entwicklung				
6. Ich habe die gelernte Theorie in den Vorträgen angewandt.....	1	2	3	4
7. Ich fühle mich weniger ängstlich im Hinblick auf zukünftige Vorträge.....	1	2	3	4
8. Ich sehe kommenden Vorträgen zuversichtlich entgegen.....	1	2	3	4
9. Die Qualität meiner Vorträge hat sich im Verlauf des Seminars verbessert.....	1	2	3	4

Welche Bestandteile des Seminars waren besonders hilfreich oder besonders hinderlich um die Vorträge zu verbessern?